ENSEIGNER L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE EN MILIEU DIFFICILE

Entre principes généraux et particularismes

SOMMAIRE

ENSEIGNER L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE EN MILIEU DIFFICILE

Entre principes généraux et particularismes

PREAMBULE :

Cet article s'adresse aux professeurs novices ou plus expérimentés qui s'intéressent aux problématiques de l'enseignement pour un public d'élèves difficiles. On a pu longtemps penser naïvement que l'E.P.S. avait été préservée des obstacles à l'apprentissage et qu'elle n'était pas affectée et touchée par des résistances à son enseignement de la part d'élèves perturbateurs. Force est de constater que cette discipline n'échappe pas au climat d'ambiance turbulent et incivil d'un milieu hostile, qui affecte un certain nombre d'établissements de la communauté scolaire et qui est à l'origine de conditions d'enseignement à la fois dures, complexes et exigeantes. L'intérêt de la profession pour cette thématique renvoie au fait que l'on ne se situe plus dans le cadre d'épiphénomènes isolés, mais que les comportements déviants des élèves sont devenus un fait de société, voire *« un fait social total »*, (pour reprendre l'expression de *Claude Levi-Strauss*, (1)), dans la mesure où l'école est devenue de plus en plus perméable à ce qui peut se passer *« à sa porte »*. Dès lors, face à cet état de fait, un certain nombre de préoccupations profondes et bien réelles voient le jour dans le monde enseignant. Celles-ci peuvent être interprétées comme étant le résultat d'une prise de conscience de l'évolution majeure des caractéristiques du public scolaire et de ses conséquences sur la formation professionnelle. Celle-ci se voit donc contrainte de prendre en compte cette nouvelle donne, pour répondre à des besoins susceptibles de combler un certain nombre de manques. D'autre part, ces préoccupations peuvent également être révélatrices d'un sentiment d'impuissance, qui témoigne d'une situation d'échec de la réponse scolaire, du fait de l'insuffisance des solutions proposées pour résoudre les problèmes. Cette situation est d'autant plus criante et urgente, qu'en raison de la démocratisation et de la décentralisation du système d'éducation, il est demandé de plus en plus à l'institution scolaire de *« panser les plaies »* et d'apporter des réponses concrètes et instantanées aux maux de la société.

Par ailleurs, il nous semble important de préciser que les propositions qui vont suivre ne sont pas à considérer comme des vérités absolues sur ce qu'il faudrait faire, mais plutôt comme des pistes qui ont pour modeste ambition, non seulement de contribuer à la réflexion afin d'alimenter le débat, mais également de tenter d'aider chaque enseignant dans l'exercice quotidien de sa profession. On peut rappeler qu'environ *« 60% des jeunes professeurs apprendront leur métier dans des établissements difficiles »* (2) et seront donc confrontés à des conditions d'enseignement difficiles.

INTRODUCTION :

A une époque où la montée de la violence, la recrudescence des incivilités et le manque de respect de l'autorité enseignante semblent gagner du terrain au sein des établissements scolaires, il nous a semblé intéressant de nous interroger sur la manière dont il serait possible de mettre en place un certain nombre de *« règles de conduite »*, (érigées en principes, dont l'ordre de présentation n'a pas de lien direct avec leur importance), non seulement pour mieux faire face à une réalité d'une partie de la population scolaire, mais également pour initier une réelle action éducative autour des problématiques que cet état de fait suscite.

D'autre part, si nous parlons d'établissements scolaires sans préciser leur contexte local d'enseignement, c'est que précisément nous pensons que ces quelques principes ne sont pas *« spécifiques »* à un contexte particulier et relatifs à une population d'élèves de Z.E.P. dits *« difficiles »*. Certes, ils seront d'autant plus nécessaires, essentiels et indispensables dans ce type de contexte, mais ils nous semblent tout aussi opérants, (certes, peut-être pas de manière exhaustive), pour les établissements dits *« classiques »* ou *« normaux »* et qui semblent également affectés progressivement de la même *« contagion »*, même si les comportements déviants observés apparaissent dans une plus faible proportion et avec une gravité moindre.

« Tout progrès de l'action profite à la connaissance
et tout progrès de la connaissance profite à l'action ». (3)

Loin de nous l'idée qu'il suffit d'avoir une connaissance *« théorique »* sur ce qu'il faudrait faire pour que cela *« marche »*, autrement dit pour obtenir des résultats en matière de gestion pédagogique en produisant des réponses professionnelles en actes. Nos propos ne sont donc pas prescriptifs ; simplement, ils sont à considérer comme étant un élément qu'il est possible de prendre en compte pour mieux agir sur le réel, qui souvent se présente comme étant à la fois *« dur »* psychologiquement, déstabilisant, vexant, décourageant, ou culpabilisant.

A l'inverse, si l'efficacité de ces éléments théoriques est à relativiser au regard de leur applicabilité, le salut, selon nous, ne peut pas non plus uniquement provenir de *« l'action sur le terrain »*, en laissant le temps agir et en misant tout sur l'expérience et l'improvisation. Même si tout se joue dans « *l'ici et le maintenant* », rien ne peut justifier d'enseigner au « feeling » sans rien formaliser. Notre conviction est qu'il s'agit plutôt d'instaurer une relation, *« un dialogue », « une correspondance », « un va et vient »* entre d'une part, l'activité qui consiste *« à se frotter au réel »* et d'autre part, celle qui invite à une réflexion autour de sa pratique enseignante.

Dès lors, *la pratique et la théorie, le concret et l'abstrait, l'action et la réflexion*, ne seraient plus à envisager comme deux aspects diamétralement opposés, mais plutôt comme un système de forces, organisé sous la forme de deux polarisations qui s'interpénètrent selon un double mouvement à la fois interactif et génératif et orienté selon une dynamique. C'est à ce titre que l'expérience ne peut déboucher sur des savoir-faire ou des compétences, que si elle est analysée et capitalisée en connaissances. Autrement dit, l'expérience ne vaut rien si elle n'est réduite qu'à elle-même. Par conséquent, sa stérilité n'en sera que plus manifeste si il n'y a pas *« un retour sur soi », « un travail sur soi »*, basé sur une réflexion de type causal sur sa propre pratique. En analysant et en tirant profit de son action d'enseignant, (réussites ou échecs), par un regard critique sur la nature de sa prestation, l'enseignant ouvrira *« des portes de compréhension »* pour adapter au mieux ses interventions.
Dès lors, il faut considérer l'empirisme comme *« une forme de connaissance qui s'élabore au contact des élèves à condition qu'elle soit en permanence alimentée par une intense et permanente activité réflexive »*. (4)

« Toute connaissance n'est qu'une connaissance approchée ». (5)

Par conséquent et d'une manière générale, enseigner suppose donc d'accepter l'idée de venir *« se frotter au réel »*, non pas *« les mains vides »*, mais avec un cadre préalable d'analyse théorique qu'il sera sans doute nécessaire de faire évoluer au regard de sa pratique, elle-même devenant le lieu d'un *« télescopage »* entre d'un côté, un certain nombre de présupposés, d'a priori, de représentations, de conceptions, d'analyses théoriques et de l'autre, l'inévitable *« champ de forces »* que représente le réel, pouvant se définir comme le contexte sur lequel s'exerce l'action d'enseigner. Anticiper et préparer cette *« heureuse rencontre »* avec l'apprenant, c'est également accepter de s'impliquer dans un processus d'autoformation en ne se mettant pas à l'abri des retombées, qu'elles soient bénéfiques ou néfastes pour soi-même. De surcroît, c'est accepter de se soumettre *« à la vérité du terrain »*, c'est admettre d'être déstabilisé dans ses conceptions, (manière de penser), d'être dérangé dans ses habitudes, (manière de faire), d'être ébranlé dans ses certitudes, d'être bousculé dans *« ses vérités premières qui ne sont que des erreurs premières »*, (5) comme si nous nous devions de *« repasser au feu »* nos prétendus savoirs. En somme, c'est s'engager dans la voie de l'humilité et de l'enthousiasme feutré qui d'ailleurs se vit souvent *« silencieusement »*. Pour tout dire, c'est s'engager dans la voie de la croyance, croyance en sa mission d'enseignant qui reste une activité fondamentalement renouvelable et nécessairement évolutive. C'est à ce prix qu'il y aura alors apprentissage, dans la mesure où l'enseignant pourra et devra tirer des *« enseignements de son enseignement »*, développant ainsi la compétence *« d'apprendre à apprendre »* à enseigner.

« Avancer dans l'apprentissage,
c'est naviguer dans un océan d'incertitudes
à travers des archipels de certitudes. » (6)

<u>CARACTERISTIQUES D'UNE POPULATION DITE « DIFFICILE</u> » :

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, cette population d'élèves est loin d'être homogène dans ses particularités et dans ses différences. C'est pourquoi, il semble essentiel de ne pas faire d'amalgame et de ne pas souscrire à une tendance *« globalisante »* et *« généralisatrice »* dans l'appréciation et la définition mêmes de ce que sont les élèves dans leur réalité. Ce qui frappe, quand on cherche à caractériser cette population, c'est la forte variété des facteurs d'hétérogénéité qui la compose. Cette hétérogénéité est d'autant plus prégnante et marquante que l'établissement scolaire est lui-même soumis à un environnement socio-économique et culturel défavorisé, concentrant les difficultés familiales et sociales et induisant par conséquent un effet *« loupe grossissant »* indéniable. Les difficultés ne sont donc pas d'une nature fondamentalement différente *« qu'ailleurs »*, simplement, elles sont amenées à apparaître d'une manière plus rapide, plus violente et plus amplifiée.

Quels sont alors les différents paramètres pouvant constituer des obstacles à l'apprentissage et à l'intérieur desquels s'illustre cette forte hétérogénéité de la population scolaire ? Quels peuvent être les facteurs à l'origine de comportements déviants, amenant l'enseignant, pour toute séquence d'enseignement, à y faire face en sachant gérer les conflits, nécessitant de sa part adaptations, régulations, et différenciations ?

<u>Ces facteurs sont multiples</u> : cette liste ne prétend pas à l'exhaustivité.

1) Nationalités diverses.
2) Rapport à la règle.
3) Rapport à l'école et au savoir qui a des conséquences directes sur le rapport au travail et à l'effort individuel.
4) Rapport à l'adulte, à la femme et à l'autorité.
5) Niveaux scolaires.
6) Profils « psychologiques ».
7) Rapport à l' A.P.S.A. et plus globalement à la discipline E.P.S.
8) Rapport à soi-même.

Dès lors, la difficulté à enseigner ne réside pas tant dans la gestion même des élèves, dérangeants, *« déviants »*, qui peuvent être qualifiés d'élèves indisciplinés, imprévisibles, incontrôlables, ingérables, *« impossibles »* ou « *inenseignables »*, mais plutôt dans la nécessaire gestion de la classe entière, obligeant l'enseignant à *« s'occuper de tous »* les élèves en même temps, ce qui suppose la prise en compte des particularités de chacun selon les différentes catégories d'élèves : ceux ayant un profil scolaire stable et ceux ayant des difficultés à trouver leur place à l'école, quelle qu'en soit la raison, et qui se manifestent par un comportement qui sort de la *« norme scolaire»*, à l'origine d'incidents critiques pouvant se définir comme des moments où les élèves sortent du cadre de ce qui est prescrit par l'enseignant.

ILLUSTRATION DES COMPORTEMENTS DEVIANTS AU REGARD DES FACTEURS D'HETEROGENEITE

1) **Nationalités différentes et variées avec une forte présence d'élèves issus de la communauté magrébine : Conséquences d'ordre culturel et religieux** :

- Aucune ou mauvaise maîtrise de la langue française, ayant pour conséquence des difficultés d'expression et de compréhension face à une communication verbale.

➔ ***1ère adaptation de l'enseignant :*** Utiliser un vocabulaire particulier, c'est-à-dire simplifié, pour se faire comprendre. Cela peut aller jusqu'au mime. Il y a aussi la solution d'utiliser des élèves *« interprètes »*.

- Un rapport au corps particulier qui entraîne des difficultés pour l'élève à assumer sa propre *« nudité »* face au regard des autres. Cela pose des problèmes pour se changer dans un vestiaire collectif ou pour participer aux cours de natation.

➔ ***2ème adaptation de l'enseignant :*** User de la dimension psychologique qui consiste à expliquer, à rassurer, à mettre en confiance, pour convaincre afin de faire progressivement évoluer les représentations.

- Un rapport à la religion qui entraîne des problèmes liés au port du foulard islamique, au refus de l'élève à participer aux cours de natation et à l'absence des élèves en cours d'E.P.S. lors de la période du Ramadan. On voit ici toute la prégnance de la culture d'origine de certains élèves.

➔ ***3ème adaptation de l'enseignant :*** Nécessité de rappeler le principe de laïcité avec l'appui de l'institution scolaire, (administration et vie scolaire de l'établissement). Nous pouvons rappeler à ce sujet que la force de toute action éducative vient en grande partie de la qualité des relations établies entre les différents acteurs de l'établissement. Cette cohésion à l'échelon de l'établissement permet de renforcer l'action de l'équipe enseignante. D'autre part, cela fait de nouveau appel à la dimension psychologique et diplomatique de l'enseignant qui consiste à expliquer pour convaincre, afin de faire évoluer les représentations. Nous sommes ici au cœur des enjeux d'intégration.

Concernant le Ramadan et notamment les difficultés à concilier au plan physiologique la célébration de cette fête religieuse et le travail scolaire, il s'agira de faire preuve d'une certaine tolérance, tout en restant ferme sur le degré d'exigence demandé aux élèves. L'objectif sera de faire admettre qu'en aucun cas un motif religieux ne peut être considéré comme une justification de dispense du cours d'E.P.S. L'élève devra, par conséquent, faire la démarche de venir en cours et c'est à l'enseignant, en faisant appel à son bon sens, de décider du degré d'implication et d'investissement de l'élève et ce, en fonction de l'horaire du cours et de l'activité pratiquée.

2) **Rapport à la règle diversement vécu selon le contexte familial et social : Conséquences d'ordre éducationnel :**

- En raison de *« déterminismes sociaux »* liés à des situations familiales défavorisées et destructurées, un certain nombre d'élèves, au parcours de vie souvent chaotique, a des difficultés à respecter les règles de conduite nécessaires à la *« vie »* de tout groupe social, et ce par manque de repères. En effet, certains élèves, parce qu'ils n'ont pas été *« façonnés »* chez eux par *« les prémices de l'interdit »*, parce ce qu'on ne leur a pas énoncé et expliqué les devoirs à respecter, ne se posent aucune question ni aucune limite. Les conséquences en matière d'incivilité sont multiples : non-respect du matériel et dégradation des locaux, refus systématique de respecter les contraintes liées aux apprentissages, insolence envers le professeur, impuissance à communiquer, insultes, brimades et agressivité envers les élèves les plus vulnérables, etc … .

➔ ***4ème adaptation de l'enseignant :*** Faire naître des significations sur le plan de la sociabilité, (qui relève de la dimension éducative), en rappelant les règles liées au respect et plus globalement à la citoyenneté et par conséquent en inscrivant son action d'enseignant dans cette perspective. L'objectif est de transformer leur attitude pour les amener à mieux savoir se situer dans une structure cadrée institutionnellement, afin qu'ils puissent se comporter en sachant distinguer ce qui relève de *« l'espace de liberté »* de ce qui relève de *« l'espace de contraintes »*, les obligeant à se plier aux règles de fonctionnement.

- Difficultés à avoir une tenue adaptée à la pratique de l'E.P.S.

➔ ***5ème adaptation de l'enseignant :*** Faire respecter un niveau d'exigence, même faible, en matière de tenue vestimentaire.

3) **Rapport à l'école et au savoir différemment vécu et qui a des conséquences directes sur le rapport au travail et à l'effort individuel : Conséquences d'ordre motivationnel :**

Un certain nombre d'élèves a une représentation négative du système scolaire qui peut s'exprimer par cette exclamation : *« L'école, c'est nul ! »*. Ce sont en général des élèves qui n'ont pas intégré le rôle du système scolaire, qui sont en rupture avec ses attentes, traduites par les exigences de l'enseignant. Ils sont en échec scolaire et ne croient pas ou plus aux fonctions de l'école. Ils n'accordent aucune signification au savoir dans la mesure où ils ne perçoivent pas l'intérêt et l'utilité de ce qui est appris, (ou de ce qui devrait l'être) pour leur existence et pour leur avenir. Il y a donc ici un *« déficit globale de sens de la fonction sociale de l'école »*. Dès lors, l'élève a des difficultés à intégrer et à respecter son propre *« métier d'élève »* (7), c'est-à-dire à acquérir et à développer un comportement scolaire. En raison de son niveau d'écoute et d'attention qui reste faible, sa réceptivité aux consignes est insuffisante. Son implication dans la pratique est à la fois irrégulière et désordonnée. Il fait preuve d'un désinvestissement, (du moins d'un investissement discontinu), avec une absence totale de motivation. Son attitude face au travail scolaire est passive. Sa participation en cours est faible et il obéit souvent à des logiques de contournement et d'évitement des consignes de travail, ce qui conduit à dénaturer le but de la tâche d'apprentissage, (il fait autre chose), ayant pour conséquence un comportement perturbateur.

➔ ***6ème adaptation de l'enseignant :*** Faire naître des significations sur le plan didactique. Cela touche à la crédibilité du savoir. Tout l'enjeu est de permettre à l'élève de prendre conscience de l'intérêt et de l'utilité du savoir pour son apprentissage et ses progrès. (*« Qu'est-ce que j'ai à gagner à essayer d'atteindre le but de la situation ?»*). Pour cela, il est nécessaire de jouer sur le *« sentiment de compétence »* qui suppose de faire le constat des progrès, (renforcement d'une estime de soi positive), et par conséquent de jouer sur le plaisir et l'envie d'apprendre.
C'est à cette condition qu'il sera possible de réconcilier les élèves avec l'école, qui apparaîtra à leurs yeux comme étant un lieu non plus de *« pétrification »*, générant et renforçant désespérément la même signification, (l'élève vient voir s'égrener les heures et *« apprendre à s'ennuyer»*), mais comme un lieu de construction personnelle, dont la fonction est celle de permettre l'épanouissement et la socialisation de chacun.

4) Rapport à l'adulte, à la femme et à l'autorité diversement vécu : Conséquences de l'ordre du respect de l'enseignant :

Pour certains élèves, tout est prétexte à entrer en conflit avec l'enseignant qui représente à leurs yeux *« une personne de non référence »*, sans crédit, et avec laquelle il est normal de s'opposer si celle-ci exige un certain nombre de choses qui ne vont pas dans leurs intérêts. Les comportements se caractérisent donc par un non-respect de la parole enseignante, ce qui amène l'adulte à devoir gérer, de manière fréquente et récurrente, des rapports de force ainsi que des formes variées d'agressivité.
➔ ***7ème adaptation de l'enseignant :*** Faire naître des significations sur le plan de la relation pédagogique, en s'affichant comme une personne dont la fonction et le rôle ne sont pas de *« s'opposer »* aux élèves, mais plutôt de les aider, tout en affirmant son autorité. C'est à cette condition que l'enseignant aura l'image d'un *« adulte signifiant »* auprès des élèves.

5) Niveaux scolaires différents : Conséquences de l'ordre du rythme d'apprentissage :

Par nature, l'E.P.S. est confrontée à l'hétérogénéité des élèves sur le plan de leur niveau de pratique. En effet, que ce soit à propos de la dimension motrice, affective, cognitive ou sociale, les élèves ont des niveaux de ressources différents. De surcroît, on constate que pour certains, la *« mécanique »* des apprentissages n'est pas en place du fait d'une très faible scolarisation. Par conséquent, il est nécessaire que l'enseignant en tienne compte pour éviter que certains se sentent *« abandonnés »*, laissés de côté, au risque de voir apparaître des comportements déviants, (non-écoute, bavardages, bruits divers, agitation, désordre, dénaturation des tâches proposées, refus systématique de participer, conflit, disparition momentanée du cours, absentéisme etc … .)
➔ ***8ème adaptation de l'enseignant :*** Nécessité de mettre en place une pédagogie différenciée avec toutes les limites que cela peut comporter.

6) Profils « psychologiques » variés: Conséquence d'ordre relationnel :

Une grande majorité d'élèves témoigne d'un comportement impulsif. Certains ont des difficultés à faire preuve d'un engagement moteur raisonné, de même qu'ils ont des difficultés à accepter les remarques de l'enseignant, ou à prendre du recul pour analyser leurs actions. Dès lors, des réactions imprévisibles d'agressivité peuvent émerger à partir d'évènements anodins, (contact involontaire un peu trop brutal, regard *« de travers »*, parole déplacée, etc … .)
➔ ***9ème adaptation de l'enseignant :*** Les amener à avoir une attitude plus réflexive sur ce qu'ils font et à ne plus agir selon *« l'immédiateté »* de l'action.

7) Rapport à l'A.P.S.A. et plus globalement à la discipline E.P.S. différemment apprécié : Conséquence d'ordre didactique :

Les élèves ont souvent une représentation des A.P.S.A. proche de la pratique sociale de référence. Dès lors, certains d'entre eux ont beaucoup de difficultés à *« entrer »* dans une situation d'apprentissage *« décontextualisée »*.
Faut-il, sous prétexte de partir de leurs représentations, respecter de manière stricte leurs goûts, leurs choix, leurs volontés, leurs attitudes, pour finalement souscrire à leurs envies et à leurs désirs et se résoudre à ne pas faire évoluer leur *« vision des choses »*, ou devons-nous proposer *« de la nouveauté »*, introduire progressivement une nouvelle approche, quitte à les déranger *« intellectuellement »*, pour les inciter à changer leur mode de fonctionnement, en faisant évoluer leurs conceptions, leur système de pensée et de référence, qui n'est rien d'autre que leur système de croyance ? C'est sans doute en envisageant la deuxième option qu'il y aura une modification, une transformation, *« un remodelage »* de leurs connaissances, dont la résultante sera une restructuration de leur répertoire moteur, (capital d'actions motrices). Cette question est centrale et doit donc être posée en terme d'enjeu pour l'élève : *« qu'a t-il à gagner à pratiquer cette activité, ou qu'a t-il à gagner à la pratiquer sous cette forme ? »*
Il faut donc accepter l'élève tel qu'il est tout en ne lui permettant pas de le rester.
➔ ***10ème adaptation de l'enseignant :*** Tenter de trouver le bon compromis pour à la fois *« accrocher »* les élèves en proposant une approche qui réponde à leurs attentes et initier un réel travail à visée éducative pour les transformer.

8) <u>Rapport à soi-même vécu différemment : Conséquence de l'ordre de sa propre considération et du regard porté sur soi, (estime de soi) :</u>

Les élèves confrontés aux conséquences de l'échec scolaire répété sont souvent amenés à douter de leurs possibilités et à avoir une image négative d'eux-mêmes du fait d'un déficit d'estime de soi. Dès lors, ces élèves ne croient pas ou plus en leurs moyens et souffrent d'un manque de confiance en eux. Ils refusent de s'investir pour ne pas montrer *« aux yeux de la classe »* qu'ils ne sont pas compétents.
➔ ***11ème adaptation de l'enseignant*** : Il devra donc faire preuve d'une vigilance et d'une attention particulières pour les élèves timides, silencieux, voire introvertis, qui auront tendance à ne pas se manifester, à ne pas oser ni entreprendre de peur de devoir montrer leurs lacunes et leurs faiblesses et par conséquent de paraître ridicules. Dès lors, il s'agira d'une part de les remettre en confiance, de les encourager en reconnaissant leurs progrès, (aussi minimes soient-ils) et en valorisant les moindres réussites et d'autre part, il sera nécessaire de reconnaître le droit à l'erreur afin de dédramatiser ses conséquences.

Principes favorisant le maintien de « l'unité sociale » de la classe

« Unité sociale de la classe » = Garantie du fonctionnement social du groupe classe afin de maintenir un climat favorable d'apprentissage.

Il faut absolument que je marque les esprits et que je m'impose.

Du point de vue du rapport à l'autorité, ne pas rater son « ENTREE EN SCENE » face aux élèves.

« Quels sont les points sur lesquels il faut que j'insiste ? Quel est l'essentiel ? »

Formuler les prescriptions en direction des élèves de manière DOSEE et PROGRESSIVE.

Qu'est-ce qu'il va m'arriver aujourd'hui ?

S'adapter constamment et rapidement à L'IMPREVU.

« Attention à ne pas m'emporter ! Il faut que je garde la maîtrise de mes propos et que je mesure ma décision. »

Mettre en œuvre une PEDAGOGIE de la SANCTION.

« Il faut que je sois réglo et que je néglige personne. »

Faire respecter les devoirs et les droits de chacun de manière JUSTE.

« Bon, pour aujourd'hui je ne dis rien, mais il faut bien que tu comprennes… »

Injecter une dose « D'ACTION SELECTIVE POSITIVE », plus connue sous le terme ambigu de « DISCRIMINATION POSITIVE », en faisant preuve de compréhension, d'indulgence et de tolérance.

« Là maintenant, quelle est ma priorité ? »

Appliquer le principe de CHOIX HIERARCHIQUES dans le cadre d'une stratégie pédagogique et relatif à la problématique de la « MINORITE DOMINANTE » d'élèves, au profit ou non de la « MAJORITE SILENCIEUSE » que représente le reste de la classe.

« Tant pis pour ce que j'avais prévu aujourd'hui. On verra ça la semaine prochaine. »

Trouver le bon COMPROMIS entre gérer le COURT TERME et le LONG TERME autrement dit, savoir gérer l' URGENCE du moment et la poursuite de finalités éducatives sur LE PLUS LONG TERME.

« Voyons voir comment cela se déroule ! » « Qu'est-ce qu'il va me faire, celui-là au fond là-bas ? Si c'est nécessaire, il faut impérativement que j'intervienne à distance.

Maintenir une « SUPERVISION » régulière, pour exercer un POUVOIR D'INFLUENCE A DISTANCE par une augmentation de « SON RAYON D'ACTION ».

« Il sont 20 ; il faut que je pense à prévoir 4 couloirs de haies, (5 par couloir) … .

OPTIMISER Le temps d'activité des élèves.

« Laurent, même ça, je veux que tu le fasses ! Il faut t'y mettre maintenant ! »

Maintenir un niveau d'exigence MINIMUM en faisant de la contrainte un OUTIL EDUCATIF.

« S'il vous plaît ! Je vous attends… » « Sofiane, comment fait-on d'habitude ? Allez ! Vous savez ce qu'il y a à faire. »

« Il ne faut pas que je crie. »

« SAVOIR S'ECONOMISER » face à une forte sollicitation de la dimension énergétique, par une organisation qui permet d'être EFFICIENT sur le plan de la dépense physique et psychologique qui est bien réelle.

« Bon, du calme, voyons… »

Faire preuve d'une grande dose de PSYCHOLOGIE en sachant COMMENT réagir face aux comportements des élèves en situation d'apprentissage ou face à certains comportements déviants.

« Ce qui m'importe, c'est l'image de mon établissement, c'est la réussite de mes élèves, c'est l'état du matériel E.P.S. et des installations sportives dont mes élèves peuvent disposer. »

Développer le sentiment « d' APPARTENANCE » à son établissement et « d' APPROPRIATION » de ses élèves, de son matériel E.P.S., de ses installations …

« Il faut que j'essaye de faire en sorte que chacun s'y retrouve ».

Proposer du SENS aux apprentissages.

« Il est important que j'impose cela dans l'intérêt d'un effet à plus long terme, mais également vis-à-vis de mes collègues ».

Œuvrer INDIVIDUELLEMENT pour un collectif, selon une COHERENCE et une CONTINUITE éducatives.

« Quelle casquette dois-je avoir aujourd'hui ? A moins qu'il y en ait plusieurs à porter. »

Accepter de répondre à une PLURALITE de fonctions.

« Il faut absolument que je pense à modifier cela pour la semaine prochaine. »

Exercer un travail sur soi en terme de CAPITALISATION de son expérience en CONNAISSANCE.

« Il faut que je montre l'exemple. »

S'imposer une RIGUEUR INDIVIDUELLE.

CONCLUSION :

La compétence professionnelle reste une alchimie qui mêle
connaissances théoriques de tous ordres,
regard sur sa pratique,
obligation morale et convictions.

Force est de constater, qu'au regard des différents principes évoqués, qui témoignent de la complexité de toute intervention pédagogique face à une population difficile, l'enseignant doit rester humble face à l'ampleur de la tâche et face aux transformations escomptées. Mesurer les effets réels de l'application de ces principes est quelquefois délicat, du fait que les mécanismes responsables des transformations des élèves relèvent d'un processus global dans lequel il est parfois difficile de repérer et d'identifier la contribution réelle de chaque paramètre. Ceci est d'autant plus vrai qu'il semble que tout ne dépende pas de l'enseignant, dans la mesure où certains éléments peuvent lui *« échapper »*. En effet, il serait illusoire et utopique de croire qu'un enseignant soit capable de *« tout voir »*. Néanmoins, même si il se rend compte à quel point la situation peut parfois être insoluble, l'amenant à constater son impuissance à réellement enseigner, il ne doit pas pour autant céder au découragement, à la résignation et au fatalisme. Plutôt que de démissionner, il doit s'accrocher et résister. Il doit par conséquent s'efforcer *« d'approcher »* cette complexité afin de mieux la comprendre, *« d'en dénouer les liens »*, en identifiant les différents facteurs qui président à l'efficacité de tout enseignement. Il doit du reste profiter des petites réussites quotidiennes, ou des *« minuscules victoires pédagogiques »*, (9) qui restent extrêmement fragiles, pour se dire que ses efforts ne sont pas vains, mais qu'ils s'inscrivent au contraire dans une *« conquête continuelle et permanente »*.

Les options didactique et pédagogique ne doivent pas s'opposer.
Elles doivent être considérées comme complémentaires.

L'essentiel du travail ne consiste ni à se centrer sur l'enseignement des savoirs disciplinaires, (démarche qui laisserait croire que seule la conception de contenus signifiants suffirait à garantir l'implication des élèves dans l'activité d'apprentissage), ni à se focaliser sur les modes d'intervention de l'enseignant au groupe, dans ses dimensions organisationnelle et relationnelle, (démarche qui viserait à tout faire reposer sur les interactions sociales en s'éloignant, voire en se détournant des réflexions à propos du travail didactique). N'envisager que l'une ou l'autre des deux options n'offrirait qu'une solution partielle aux problèmes évoqués. Leur clivage est, de ce point de vue-là, totalement inopérant.

« *Si la connaissance doit être procédurale,*
elle doit surtout faire la preuve de son existence dans la procédure
et s'y inscrire comme fait prégnant de la pratique ». (31)

Concernant le regard que l'on peut porter sur la formation des enseignants, loin de nous l'idée d'une nécessaire refonte des contenus proposés par les I.U.F.M. Nous pensons néanmoins qu'il est nécessaire, voire urgent, de revisiter les dispositifs de formation initiale, afin de les recentrer sur les nouveaux enjeux liés à la question des relations particulières avec un public difficile, en ayant comme perspective de les rendre plus opérants et ce, dans un souci d'une meilleure adéquation avec la réalité du terrain. Selon nous, ces contenus de formation ne doivent pas uniquement reposer sur des connaissances aux caractéristiques trop souvent théoriques, donc partielles, mais doivent permettre de les dépasser afin de faire le lien entre un bagage théorique et sa mise en œuvre. C'est en cela que cet institut doit être le lieu d'une réflexion sur sa pratique, sur la base d'études de cas significatifs de conditions d'enseignement difficiles. Ceci nous semble relever d'un enjeu capital si l'on veut que notre système éducatif puisse répondre au défi que nous *« lancent »* les établissements difficiles et permette ainsi à l'école de jouer pleinement son rôle.

Notre modeste ambition est donc de faire prendre conscience, non seulement de la nécessité de cette formation initiale *« particulière »*, mais également de l'impérieuse obligation et du devoir *« moral »* qui l'accompagne, de lui donner suite, c'est-à-dire, de la prolonger dans le cadre de sa propre pratique quotidienne, permettant de lui donner *« du grain à moudre »*, afin de la transformer pour la faire évoluer. C'est ce que l'on pourrait appeler l'auto formation permanente, accompagnée d'un sens éthique, travail sans lequel toute action éducative est vouée à l'immobilisme et à l'échec parce que vidée de ses convictions. C'est en ce sens que l'enseignant doit cadrer et recadrer sans cesse les problèmes de sa pratique professionnelle, oser des interprétations pour tenter des solutions en combinant action et réflexion, afin de décider ce qui lui semble être le plus adapté à toute situation. On serait tenté de dire qu'il doit non pas faire preuve d'adaptation mais d'adaptabilité, ce qui suppose une *« plasticité »* permanente pour *« être en phase »*, de manière constante, avec le contexte de classe qui reste *« mouvant »*, remuant et imprévisible.

« Dans la maison des idées,
le remue-ménage est une condition du remue-méninges ». (32)

Dès lors, il semble qu'il ne faille pas considérer et envisager la conception du métier d'enseignant comme une pratique professionnelle s'organisant uniquement ou majoritairement du moins, autour de références théoriques, (faisant abstraction du réel), mais plutôt comme un champ à double face. Cette conception doit relever d'une activité tournée vers notre capacité à s'immiscer *« intellectuellement »* dans la réalité *« éducable »* et ce, quelles que soient ses caractéristiques, sur la base d'incursions de notre part, pour en sonder et en saisir ses véritables et authentiques attentes. Finalement, nous pouvons constater que de telles conditions de travail nous amènent à produire un enseignement plus proche des besoins réels des élèves. C'est en cela que les savoirs professionnels sont produits *par* et *dans* la pratique et non pas seulement à partir de connaissances théoriques.

Négliger ce réel, (ou du moins certains aspects de la réalité sur laquelle est porté tout acte d'enseignement), ainsi que faire fi de ses exigences, ne peut nous amener qu'à nous inscrire dans une forme de malhonnêteté intellectuelle. S'il nous arrivait de négliger le réel, voire de l'oublier ou même de l'ignorer, il est certain qu'il se chargerait bien vite à sa manière et avec sa *« délicatesse habituelle »* de se rappeler à nous, en revenant à la charge, *« tel un ballon de baudruche nous éclatant au visage »*. Il en va ainsi de la relation enseignant - enseignés et ce, à quelque niveau que ce soit. N'oublions jamais que les élèves difficiles *« sont entiers, authentiques et sincères »*, c'est-à-dire qu'ils possèdent un fort degré de réactivité à toute forme d'insatisfaction, à la fois dans sa rapidité et dans son intensité. Leur caractéristique principale est qu'ils ne font pas *« semblant de jouer au métier d'élève »*.

Selon nous, il n'y a qu'une seule approche possible du métier d'enseignant qui vaille la peine d'être vécue et soutenue ; c'est celle qui nécessite de prendre en considération le sujet de sa propre action, c'est-à-dire le champ réel sur lequel elle s'applique. En somme, c'est une démarche qui serait consubstantiellement liée à la réalité et sous-tendue par un *« regard d'analyse »* porté sur elle-même. Dès lors, la réalité ne devient plus une entité extérieure à nous-mêmes, mais se conçoit comme étant le résultat d'une interaction dans laquelle nous prenons part en participant au processus, tout simplement parce qu'il nous est demandé d'agir sur elle pour espérer la modifier, ce qui en retour nous fait évoluer dans nos interventions.

Apprendre pour un enseignant, c'est donc s'engager dans un processus de transformations durables, permettant d'aboutir à des compétences généralisables, réinvestissables et évolutives. C'est parce qu'il va s'étonner, être interpellé, s'interroger, qu'il va se livrer à une activité de questionnement dont *« l'absence traduit un arrêt de la construction de la pensée »,* (33). C'est probablement en restant fidèle à cette ligne de conduite que l'on pourra passer d'une *« stratégie de survie »* à des *« savoirs stratégiques »* (34) pour l'intervention pédagogique, en sachant qu'enseigner dans de telles conditions est une *« épreuve »* extrêmement enrichissante, qui se vit pleinement sur le plan des affects et qui permet d'apprendre sur soi-même. Le savoir devient donc une construction essentiellement individuelle qui fait intervenir l'expérience où le *« chahut »* de la pensée devient le *« combustible »* du progrès de la connaissance et où les remises en cause imposent des remaniements profonds. Ceci nous amène à oser une comparaison : tout comme il existe des *« accélérateurs de particules »*, ces établissements de type *« bouillonnant »* sont, à n'en pas douter, *« des accélérateurs de formation »*, qui permettent de s'épanouir et de se réaliser dès l'instant où l'on accepte de réfléchir sur sa propre *« posture »* d'enseignant.

« La vrai générosité envers l'avenir consiste à tout donner au présent ».
Albert Camus

Benjamin Blache
Enseignant agrégé d'E.P.S.
Collège Michel Bégon de Blois (41)
Etablissement sensible situé en Z.E.P. et classé « Ambition réussite ».

****

« Quelle casquette dois-je avoir aujourd'hui ? A moins qu'il y en ait plusieurs

<u>*Notes bibliographiques :*</u>

(1) = Claude Levi-Strauss, « Introduction à l'œuvre de Mauss », « Sociologie et Anthropologie, M. Mauss, 8ème édition, P.U.F., 1983.
(2) = Serge Durali, Stéphane Geay, « Introduction et problématique », revue E.P.S. N°309, septembre-octobre 2004.
(3) = Edgar Morin, « La vie de la vie ; La méthode, tome II, Seuil, 1982. »
(4) = Norbert Krantz, Faculté des Sciences du Sport et de l'Education Physique, Bordeaux II, revue E.P.S. N°304, novembre-décembre 2003, « L'enseignant novice. »
(5) = Gaston Bachelard, « La formation de l'esprit scientifique : Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective », Vrin, librairie philosophique, 1938.
(6) = Gilles Bui-Xuân, « Au plaisir d'éduquer : Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique », AFRAPS, 2004.
(7) = P.Perrenoud, « Métier d'élève et sens du travail scolaire », ESF, 1994.
(8) = Jacques-André Méard, S. Bertone, « L'élève qui ne veut pas apprendre », revue E.P.S. N°259, mai-juin 1996.
(9) = Jacques-André Méard, « A propos de l'action située : identifier des régularités dans la singularité. Pour une pédagogie régulatrice en E.P.S. », revue E.P.S. N°309, septembre-octobre 2004.
(10) = Jean-Luc Ubaldi, « Une E.P.S. de l'anti-zapping », revue E.P.S N°309, septembre-octobre, 2004.
(11) = Jacques Méard, Stefano Bertone, « Les transactions entre professeurs et élèves à propos des règles en éducation physique. Réflexions et propositions d'outils pour enseigner. Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique », Editions AFRAPS, 2004.
(12) = Gilles Klein, « Enseigner l'E.P.S. à des élèves difficiles », avant-propos, revue E.P.S. N°309, septembre-octobre 2004.
(13) = Groupe Gymnastique/Handball de l'observatoire académique de Créteil, « Modélisation du traitement des incidents critiques », revue E.P.S. N°309, septembre-octobre 2004.
(14) = C. Moisan, J. Simon, « Les déterminants de la réussite scolaire en Z.E.P. », rapport de l'inspection générale, 1997.
(15) = Thierry Choffin, Loïc Lemeur, « Choix didactiques et pédagogiques, Modes d'entrée dans l'A.P.S.A. : une histoire de configuration », revue E.P.S. N°309, septembre-octobre 2004.
(16) = Vincent Valéry, « E.P.S. et intégration scolaire des élèves en difficulté », revue E.P.S. N°283, mai-juin 2000.
(17) = Alain Hébrard, « E.P.S., réflexions et perspectives », revue E.P.S., 1986.
(18) = Jacqueline Marsenach, « E.P.S., quel enseignement ? » INRP, 1991.
(19) = Christian George, « Apprendre par l'action », P.U.F., 1983.
(20) = Philippe Meirieu, « Apprendre, oui mais comment ? », E.S.F., 1987.
(21) = Pierre Oléron, citant Aristote, dans « La raisonnement », Que-sais-je, PUF, 1977
(22) = Michel Récopé, « La question de la gestion des ressources », AFRAPS, revue STAPS, 1990.
(23) = Edgar Morin, « Le défi de la méthode ».
(24) = Stéphane Geay, « De la relation singulière au groupe », revue E.P.S. N°309, septembre-octobre 2004.
(25) = Hubert Ripoll, « Psychopédagogie des A.P.S.P., Privat, 1985.
(26) = Philippe Meirieu, « L'école, mode d'emploi », E.S.F., 1985.
(27) = Cyril Albertini, « Un exemple de section sportive en boxe française », revue E.P.S. N°309, septembre-octobre 2004.
(28) = Alain, « Vigiles de l'esprit ».
(29) = Yves Million, « Enseigner l'E.P.S. dans une Z.E.P. à Toulouse », revue E.P.S. N°274, novembre-décembre 1998.
(30) = Gaston Bachelard, « L'engagement rationaliste », P.U.F.
(31) = Pascal Bernadet, Eric Lacroix, « De la pratique scolaire à un après l'école … », revue E.P.S N°232, novembre-décembre 1991.
(32) = Etienne Klein, « Conversations avec le sphinx. Les paradoxes en Physique », Albin Michel, 1991.
(33) = Olivier Reboul, « Qu'est-ce qu'apprendre », PUF, 1980.
(34) = Jacques Badreau, « Contenus et méthodologie. Vers une compétence professionnelle », revue E.P.S. N°309, septembre-octobre 2004.